

DOCUMENT RESUME

ED 327 524

SP 032 857

AUTHOR Barkatoolah, Amina B. S.
TITLE Learning from Experience: A New Approach for Teacher Upgrading = Apprendre par l'experience: Une nouvelle approche en matiere de formation et de perfectionnement des enseignants. Notes, Comments...No. 190.
INSTITUTION United Nations Children's Fund, New York, N.Y.; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France).
PUB DATE May 90
NOTE 38p.; Bilingual version. One of the programs mentioned in the French-language document, "l'alphabetisation," is mistranslated on page 1 of the English version as "The Eradication of Literacy"; the correct translation is "Literacy Education."
PUB TYPE Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE English; French
EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Adult Education; *Developing Nations; *Experiential Learning; Foreign Countries; Inservice Teacher Education; *Literacy Education; Student Centered Curriculum; Student Motivation; Teacher Effectiveness; *Teacher Qualifications; *Teaching Methods

ABSTRACT

Two of Unesco's major education programs, the universalizaation of basic education and literacy education, have emphasized the need for teachers trained in their particular disciplines and pedagogical techniques. Developing countries, faced with a shortage of qualified teachers, have realized that they cannot rely solely on the formal education system to achieve universal education. The needs of the developing countries call for a re-examination of the training and upgrading of teachers to keep them in step with advances being made in adult training in general. Adult programs that employ experiential learning have been successful because they are relevant and adapted to the needs of the individual. Learning through experience, or experiential learning, involves a range of principles, strategies, and pedagogical methods that place the individual at the center of the learning process. Basic notions about experiential learning are described as well as a number of methods and techniques that can be employed to encourage the trainee's personal development. The key to success in this method is involvement in practical activities and systematization of experience. (JD)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

Learning from Experience:
A New Approach
for Teacher Up-grading

by

Amina B.S. Barkatoolah
Independent Consultant, Specialist in
the Field of Prior and Experiential Learning

Original French

Unit for Co-operation with UNICEF and WFP
Paris, May 1990

The views and opinions expressed in this paper are those of the authors
and do not necessarily reflect those of Unesco

CONTENTS

	<u>Page</u>
I. INTRODUCTION	1
II. SOME CONCEPTS AND TERMINOLOGY	3
The image of self and self-esteem	3
Motivation	3
Acquired experience	4
Learning from experience - some basic theoretical elements	4
The notions of "prior learning" and "experiential learning"	5
III. THE RECOGNITION AND ACCREDITATION OF EXPERIENTIAL LEARNING AS A MEANS OF FACILITATING ACCESS TO A STUDY PROGRAMME	5
Some guidelines concerning the recognition and accreditation of experiential learning	6
The advantages of this approach	7
Assessing Prior and Experiential Learning (APEL)	8
IV. THE EXPERIENTIAL APPROACH AND THE PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER	9
V. SOME EXPERIENTIAL METHODS	11
CONCLUSION	13
REFERENCES AND SELECTED BIBLIOGRAPHY	15

Learning from Experience

A New Approach for Teacher Up-grading

1. INTRODUCTION

TWO of Unesco's major education programmes—the Universalization of Basic Education and the Eradication of Literacy—have emphasized the need for teachers trained both in their particular disciplines and in pedagogical techniques in the formal and the non-formal sectors. At the same time, teachers will have an increasingly complex role to play, both as purveyors of knowledge and facilitators and, in view of the position they hold in the community, as agents of change, particularly in the developing countries. Studies have shown that their training should take into account the specific needs of the individual as learner (self-esteem, varying ranges of knowledge) and also help them to meet basic needs and encourage the social and economic development of their locality.

Today, technological changes call for new and wider skills which can be brought into play when making the adaptations necessary in an evolving situation. These same technological transformations will require modification of the content of programmes and changes in methodology and thus will necessitate on-going re-training of teachers.

Furthermore, in their desire to ensure equal opportunity in education, countries, in particular the developing countries, have been brought to the realization that they cannot rely solely on the formal education system to achieve the universalization of education. India offers a typical example of this. As a result, the role and the very nature of the “teaching” function are both undergoing change. This new role and function call for specific approaches and skills which J. Lynch has summarized as follows:

- a move away from standardized procedures for the transmission of knowledge;
- greater expertise in the organization of the learning situation;
- better concentration on the learner, on his autonomy and encouraging his sense of responsibility, etc.

To what extent, then, are these requirements met in the training and up-grading of teachers, whether at the level of primary education and literacy training or of the renewal of pedagogical content and methods?

Developing countries in particular are increasingly finding themselves faced with a shortage of qualified teachers in both the formal and non-formal sectors of education.

In more general terms there is concern about facing up to the challenge of the year 2000, not only by the improvement of pedagogical skills but also by the encouragement of cross-disciplinary qualities, such as initiative, dynamism and sense of responsibility, at a time of change, as well as the ability to learn how to learn.

Generally speaking, study programmes for the training of teachers have, up till now, been built up around basic pedagogy, the psychology of children and educational legislation and, to a lesser extent, the training of adults. Programmes aimed at the training and up-grading of teachers have been based on the acquisition of new teaching methods and modifications in educational content.

Changes now taking place, or to come, and the needs of the developing countries call for a re-examination of the training and up-grading of teachers so as to keep them in step with advances being made in adult training in general. Whilst acknowledging that the learning process, especially as far as adults are concerned, is as much a psychological and social process as a cognitive one, traditional methods have concentrated on the cognitive aspects of teaching and neglected the human and practical dimensions involved.

Today there is also the question of providing training that gives proper recognition to the individual, takes his specific attributes into account, strengthens his motivation, increases his knowledge and skills and improves his pedagogical procedures, whilst keeping the cost and time involved in this training to a minimum.

One way to achieve these goals is to make use of experience as a mobilizing, driving factor so as to come up with a programme that is relevant and adapted to the needs of the individual. Learning through experience, or experiential learning, involves a whole range of principles, strategies and pedagogical methods which place the individual at the centre of the learning process.

It is not the purpose of these notes to elaborate procedures, lines of action, techniques and tools involved in learning through experience. They are intended rather as a means of drawing attention to a number of basic notions concerning experiential learning as well as to a certain number of methods and techniques that can be employed, whether to shorten a training course, to set up a relevant, motivating programme for the teacher-trainee (individualization and personalization), to encourage the trainee's personal development, or to get him or her involved in practical activities with systematization of experience.

II. SOME CONCEPTS AND TERMINOLOGY

SINCE these notes are concerned with "learning through experience" and the ongoing training of teachers, it seems appropriate to recall, though without attempting to draw up an exhaustive list, the major trends relating to adult learning in general and their influence on the theoretical bases of experiential learning.

The image of self and self-esteem

The personality of the adult learner is an ever-present element in any learning process and the twin bases of this personality are the adult's self-image and self-esteem. Self-image is composed both of our knowledge of ourselves and of the image of ourselves that others project back to us. Self-esteem is based mainly on a variety of feelings we have about ourselves and the feelings that other have about us. Thus the adult individual has a "snapshot" of himself and this plays a decisive role in learning, affecting everything that he learns. A positive self-image engenders confidence and produces better learners, who are more prepared to accept change, whereas individuals who have a negative image of themselves often find new situations threatening.

The image that the individual has of himself, and which evolves and changes with each new experience, gives a direction to his actions; the adult will be more inclined to change or to learn on the basis of how he wants to evolve than in relation to objectives fixed by others and outside his control. Studies carried out in this field show that, if this observation is to be taken into account, then the experience and social role of the learner must be accorded its full value. In this way a climate of confidence will be established from the outset of the learning process.

Motivation

Motivation is considered to be the fundamental driving force of human development. According to J. Nuttin (The Theory of Motivation), it is the driving force of self-development, present in every human being, and the distinguishing mark of personal identity. Motivation is a personal attribute and is reinforced when certain fundamental needs (physiological needs, need for security, need to belong) are satisfied. Motivation to learn is directly proportional to the pleasure gained and the sense of competence acquired through learning.

To give the individual a sense of security and responsibility and to liberate and direct his energy towards self-transformation, his aspirations must be maintained at the optimal level. Recognition of an adult's capabilities can contribute to this. One of the solutions proposed consists in helping the adult to plan, organize and make his own evaluation of what he has learned or is learning.

Acquired experience

Experience represents the permanent influence of the past on all present action. It helps to shape the personality of the individual, whether in a positive or negative manner. The image that an individual has of himself is the sum of all that he has experienced in the past. Yet, if accumulated experience shapes the individual's personality, it also plays its part "in giving a structure to his approach to reality and in conditioning his selection and interpretation of data and in determining the means, values, skills and knowledge that he will call upon when faced with any new situation". Thus, with adults, acquired experience becomes an essential and inevitable component of any learning process.

Some studies show that adults want their experience not only to be recognized but also exploited. Consequently, getting an adult to examine and assess the value of his experience is a way of motivating him.

Following these brief general comments on adult learning, let us now examine the notion of "learning by experience" or "experiential learning".

Learning from experience—some basic theoretical elements

Acquired experience is always an active element in the learning process. Affirming the unity between theory and practice, J. Dewey put forward a new philosophy of education, the principles of which are based on personal experience as a catalyst of educational potential.

Learning is seen as a process of change in which knowledge is the result of the transformation of experience. Furthermore, in the models proposed by K. Lewin and J. Piaget, concrete experience plays a primordial role in the learning process. More recently, D. Kolb has more closely defined experiential learning as a cycle in four phases—concrete experience leads to observation and reflection which in turn lead on to the formulation of abstract concepts which are then tried out in new situations (experiences).

Today, in fact, it is thought that the adult learns better when the matter being learned or the methods used can be linked to his previous experience and that this experience can be re-invested in the new learning process. It is also thought that learning by an adult is more a matter of transforming past experience (re-organization of his ideas, his values, etc.) than of training (i.e. the acquisition of knowledge).

In addition, the experience that adults have justifies the use of approaches that are more practical than theoretical. Lindeman (1956) suggested an active form of pedagogy coupled with re-investment of experience as a basis on which new knowledge could be

built up. In this way, he said, learning would become an integral part of life and the distinction between life and education would disappear. "In fact", he continued, "life becomes a continuous learning experience."

C. Rogers predicts that this kind of learning will call upon the resources of the individual as a whole, his feelings, attitudes and values as well as his cognitive resources. Rogers thus proposes a holistic, global, integrative approach to the notion of learning. He stresses the need to place the individual at the centre of the learning process.

The notions of prior learning and experiential learning

All experience implies a "lived-through" past, that is, a person's private, individual and social make-up. The sum of the experiences that have marked the life (that have been lived-through) of an individual constitutes the "individual capital of knowledge and skills" which everyone has and which each individual has can mobilize in his personal and professional life and in the process of training. This capital is made up of *acquisitions* that are the result of learning already accomplished and which give him mastery over his knowledge, skills, attitudes and behaviour.

When we speak of an individual's learning in this sense, we are referring to the general, scientific and technical knowledge acquired, the knowledge that is reflected in his skills and capacities, the know-how he has gained from experience, his way of life, his behaviour and the attitudes he has acquired in his daily professional, social and cultural life. The term "learning" is thus redolent of a dynamic reality.

The term "experiential learning" covers the learning processes passed through in the course of the varied experiences of work and of life. It refers to what is learned by experiment. A learning process is experiential when it includes direct contact with, and concrete experience of, the object of study. It can occur within the context of formal training and of daily life (the various forms of associative life, community life, voluntary work, as well as through work-place experience).

III. THE RECOGNITION AND ACCREDITATION OF EXPERIENTIAL LEARNING AS A MEANS OF FACILITATING ACCESS TO A STUDY PROGRAMME

ONE of the dimensions of experiential learning is its recognition and accreditation. The question of this recognition and accreditation is topical in a number of developed countries, in particular in France, the United Kingdom and the United States of America. It could also be of great concern to the developing countries where many

forms of non-formal learning exist owing to the close interaction with the environment, which gives rise to skills, knowledge and behaviour that deserve to be recognized and to be accredited.

With regard to the training and up-grading of teachers, recognition and accreditation of experiential learning offers undeniable advantages. In present circumstances, in which the lack of qualified teachers is a serious threat to the universalization of education and in which under-qualified, local staff have to assume the duties and functions of teacher after a spell of intensive training, the recognition and accreditation of their accumulated experience would enable countries faced with financial constraints to provide in-service training and short refresher courses for teachers at little expense.

At a more practical level, recognition of experiential learning is part and parcel of a dynamic leading towards a situation in which the school no longer has a monopoly on the transmission of knowledge and skills and in which places of learning are becoming diversified to include the world of work and the social and cultural setting.

Whether they be concerned with Latin America and the Caribbean region, the Arab States, the European region or Africa, the regional conventions on the recognition of studies, certificates, diplomas, grades and other higher education qualifications (adopted at Arusha on 5 December 1981) all affirm that "it is becoming indispensable, today, to adopt the notion of recognition of the levels of training completed taking into account not only the diplomas and grades obtained but also study courses followed and accumulated experience and knowledge.

The regional convention for Africa declares: "For the purposes of this Convention, by 'level of training' is meant an aggregate of theoretical and practical studies or experience and personal achievements leading to a level of maturity and competence needed—with regard to the pursuit of further studies—to be able to tackle and follow the succeeding stage and—with regard to the exercise of a profession—to be capable of meeting the responsibilities and fulfilling the functions attaching to the stage concerned."

Some guidelines concerning the recognition and accreditation of experiential learning

It is appropriate at this point to recall some of the basic principles currently being followed in such countries as Canada (Province of Quebec), France, the United Kingdom and the United States of America:

- Valuable, worthwhile learning can be achieved outside the school system just as well as within it. What counts is not the location, circumstances or method of training adopted but what is effectively learned.
- In the context of on-going education, no one should have to re-learn what he or she already knows. This represents a waste of resources for the institution or the

State concerned and is also a waste of time and a source of discouragement for the individual.

- Learning should include a theoretical and a practical element so that it can be general and transferable in application.
- With regard to formal recognition in an institutional context, non-formal or out-of-school (experiential) learning is always assessed in reference to the training objectives to be achieved.
- It is possible to subject learning of this sort to rigorous and valid evaluation.

It should be stressed that, in so far as the school is an integral part of community life in developing countries and since the role of the teacher encompasses that of an agent of development, the teacher's experience of community life should equip him or her with a wide range of skills many of which be largely cross-disciplinary, that is to say will be usable in a variety of situations.

The advantages of this approach

In the context of on-going education for teachers, the recognition and accreditation of experiential learning has many advantages. Is it a question, as a preliminary to training, of certifying, on the basis of a rigorous evaluation, the skills already mastered by a teacher, or of recognizing them in a less formal way so that he can be exempted from part of the training programme?

Recognition and accreditation of experiential learning provide for:

- a rapid solution to the problem of access to a form of qualification; this is advantageous in situations in which, owing to lack of both human and financial resources, institutions are unable to dispense with the services of teachers for long periods and when the training course is necessarily long and requires the teacher to be regularly present;
- the elaboration of a study programme on the basis on skills and knowledge already mastered, thus avoiding teaching the teacher things he already knows;
- the conception of a programme tailored to the specific needs of the teacher-trainee; he would be given a personalized, individualized training course for the elaboration of which assessment of his experiential learning would provide the guidelines;
- strengthening the trainee's motivation;
- acceleration of the teacher's qualification process by validation of his previously acquired experience (leaving more time for other types of learning);
- encouraging in teachers a spirit of self-evaluation and self-development, attributes they will later have to inculcate into their pupils.

Assessing Prior and Experiential Learning (APEL)

It is not our intention in these notes to describe in detail the whole range of procedures that exist for assessing experiential learning, since this is not their purpose. It should, nevertheless, be pointed out that evaluating accumulated experience involves making an appreciation of the nature and scope of the learning acquired. This must be a criteria-based assessment in the course of which the acquired skills, capacities, aptitudes, behaviour, etc., are judged against thresholds or pre-determined performance criteria. The referentials used must be the pedagogical objectives of the study programme.

The assessment will differ according to the nature of the teacher-candidate's experience, its components and the type of learning that results from it. In short, if, for example, it is a question of evaluating a teacher's writing ability, he will be asked to produce for examination any texts, articles, etc., that he may have written. If the object is to assess his skills in communication or in handling a group of pupils, he will be placed in a situation where he can be observed during a role-playing session. Standardized tests and examinations can also be used. However, the most innovative method of assessing learning acquired non-formally is the "Portfolio". This is a document in which are recorded the various significant experiences that a person has met with throughout his life. These acquisitions are examined, inventoried and classified and their relevance and their scope are assessed in relation to the objectives of a training programme.

This is a long, rigorous and subtle procedure which has to be carried out by specialists. In some countries, such as Canada (Province of Quebec), the United Kingdom and the United States of America, institutions that practise this procedure hold workshops on the preparation and compilation of portfolios.

For in-service training or the up-grading of teachers, the portfolio can be used as a means of placement of the teacher-trainee or of giving him access (by means of exemptions through certification of his experience) to a training programme. It can also be used as tool with which a teacher can exploit his experience throughout his career, since, after having prepared his portfolio prior to training, the individual is in a position to draw upon his experiences as they unfold. This is a lifelong process of learning through experience.

While preparing their portfolios, the teachers will have learned to identify and assess the skills, scientific or technical knowledge, attitudes, the know-how essential to their discipline, how to make use of learning resources acquired and the advantages of inter-disciplinarity.

IV. THE EXPERIENTIAL APPROACH AND THE PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER

REPORTS and studies on teachers, especially those in the developing countries, have brought to light the need they have of personal recognition and self-esteem. These reports also reveal the high level of turnover among teachers in rural areas. Among the causes of this that have been identified are the inadequacy of the preparation they receive for their job and lack of recognition of their specific abilities, values and interests (Notes and Comments, No.164, December 1985).

In fact there is a tendency to concentrate primarily on teaching them didactic capabilities and skills so that they can take up their functions efficaciously, to the detriment of the teacher as a person with all the interior resources and potential he has amassed and which he can call upon in his work.

Whilst he is told that, in the formal and, especially, in the non-formal sectors, all training, if it is to be relevant, should meet the needs and aspirations of his adult pupils and should therefore be related to their life experience, little attention is paid to the teacher's own life experience during up-grading courses or even his initial training.

The need for all training to draw on the individual's interior resources has been stressed elsewhere (see Digest No. 16). We maintain that the relevance of a study programme is related not only to its functional and socio-economic aspects but also involves the individual student as a person.

The question of individualization, of involving the individual himself in his own training, is very much to the fore today. The concept of individualization is concerned with more than simply training courses or learning strategies. It also involves a determination to give the trainee autonomy and to make him feel responsible for his own training. The setting up of relevant study programmes involves taking into account the individual's experience, acquired skills and his social, family and affective background.

After a period of professional activity, adults, and in particular teachers, often feel somewhat reluctant to return to studies (they feel uncomfortable at finding themselves in the position of those whom they are accustomed to evaluating). It is therefore important to instil confidence in the adult learners concerned by showing them that they have real potential which they can exploit and from which they can benefit. They should be encouraged to take initiatives for themselves, to be aware of and to rely on their skills and to see their lives in terms of continuous process of re-structuration. Helping them to discover the store of skills they have accumulated through their life and work experience will give them this confidence.

An example of the use of the experiential approach as a catalyst and as a means of instilling self-confidence prior to on-going training for teachers is given below.

A well-known institution which runs private teaching establishments has set up a workshop designed for teachers who will be undergoing on-going training in management for a year or more. They are candidates for promotion in the near future to posts of heads of establishments. Before beginning their training they are obliged to go through a particular training module known as "diagnostic appraisal".

The main objective is to enable each participant to position himself as the "manager" of his own life so as to be able to "manage" his personnel. "Diagnostic appraisal" is a process of guided self-evaluation during which the teacher-trainees, aided by specialists, are brought round to seeing their personal and professional life as a coherent whole. In the course of this process the participants are able to:

- define their plan (professional and personal);
- make an inventory of the learning they have accumulated in the course of their personal lives, their professional careers and their training;
- situate their personal skills, their interests, values and attitudes;
- carry out a self-evaluation;
- become aware of the interior resources at their disposal which they can call upon in planning their personal and professional lives.

The objective therefore is to eliminate any fear they may feel at the prospect of the training course and to instil rapidly a sense of well-being in a group that is going to work together. Already after the fifteen-day duration of this module, prior to the training course that is to follow, the teacher-trainees declare themselves ready to assume responsibility, to guide, to organize and to communicate – capabilities which are the first manifestations of managerial skills.

After having completed these exercises, which consist of reviewing past experience so as better to understand the present and to prepare themselves for the future, the trainees say that they are better equipped to pursue their training and have more confidence in themselves. From the pedagogical angle, the process will have given them an opportunity to get practice in writing, gathering data, analysing them, making a synthesis of the information received and using other skills that will be needed in the training to come.

"Diagnostic appraisal" offers a double benefit to the institution: it enables the latter to identify the participants' real training needs and it has the effect of revitalizing the mission of the institution as a whole. It engenders a new spirit among the trainees who are destined to become heads of establishments. They will be innovators and, in view of the positions they will hold, this will have a multiplying effect.

A Unesco document (*La régulation dans les systèmes éducatifs, guide méthodologique, No. 33*) gives a succinct definition of the tasks facing the teacher, stressing that, among other things, he must:

- motivate the pupil;
- encourage initiative;
- help arouse the pupil's awareness;
- give him responsibilities;
- lead him towards intellectual self-determination;
- aid him in his affective development.

We believe that the teacher will be able to achieve the above, if he has himself identified the totality of his own skills and potential. The experiential approach instils and helps to encourage a feeling of self-esteem, of self-fulfilment and of efficacy. The result is that the person concerned is better equipped to carry out his mission, to adapt to change, to take risks and to participate actively in the development of his environment. This coincides with the wishes of many countries who would like to see their educational personnel assume the role of community leaders and agents of change.

V. SOME EXPERIENTIAL METHODS

IN-SERVICE training activities for teachers involve up-dating their knowledge, adjusting teaching methods and, on occasions, adapting the school to meet the needs of the social and economic surroundings. Some activities concentrate on objectives relating to behavioural aspects such as knowing how to observe, to demonstrate self-reliance and initiative, to interrogate sources of information and to show the ability to work as part of a team.

To achieve these various objectives, some training activities have borrowed unified procedures that combine observation of facts, group work and in-depth studies in the field of educational content.

Action learning, role-playing, projects, problem-solving and the practical and theoretical mix technique (alternance) are known elements of adult training in conjunction with which experiential learning methodology can be used. These methods are particularly suitable for in-service training and the up-grading of teachers.

Direct experience precedes any kind of conceptualization. It is organized and structured so as to allow of conscious, planned exploitation of the elements of the training course.

Problem-solving centres on a pedagogical problem, its exploration, the study of a number of possible solutions and the final choice of the most appropriate solution. The work is carried out in a manner that engages the responsibility of the trainee, since it demands his direct involvement in and control of the learning process. He is allowed great flexibility.

Action learning is based on the postulate that people learn better (and give the best of themselves) when they are face to face with real problems. Those with whom this methodology is adopted end up by understanding the nature of their problems and how they perceive them and react to them. Each teacher-trainee is a member of a sub-group. Several sub-groups are brought together and form a "learning community". Each participant is faced with one problem or another with regard to his institution. At the weekly meetings he rejoins his group and informs the other members of his experiences. Each member of the group does the same. Each member of the group benefits from the help of the other members in finding solutions and, in turn, acts as a catalyst for the other members of the group. He comes to have a realistic appreciation of his strengths and weaknesses, the internal dynamic of his institution and the resistance of and power groups within it.

Action learning is particularly suited to "cluster training", which would involve around twenty institutions in a region and would lead teachers to exchange views and to get involved in specific pedagogical activities likely to reinforce certain skills and areas of knowledge. This form of training depends largely upon the personal and social experience of the group. Theoretical considerations have no place in it except in so far as they have a bearing on practical action.

The Practical and theoretical mix technique (alternance), which is used in the up-grading of teachers, also makes use of experiential learning methodology. The training programme is divided into a succession of phases which provide for constant interaction between an experience, its structuring and conceptualization. The experience phase consists of observation of classes, of educational activities, of environmental and other factors and the production of teaching materials. Structuring of experience involves working in small groups (with ten to fifteen members). The working group concentrates on elements originating in work experience, which it submits to in-depth consideration and on which it formulates opinions. A third phase consists of a period of theoretical conceptualization accompanied by documentary research, lectures, guided practical work, etc.

Whether we are concerned with projects, mixed learning, action learning or even with personal development, one method of systematizing experience so as to be able to exploit a person's stock of knowledge, skills and aptitudes is the *diary* or *log-book*. In countries

where financial resources are restricted, teachers often receive only a short, intensive initial training and only acquire the necessary pedagogical skills in the course of practising their profession. Follow-up of such teachers by a tutor or mentor for a certain length of time and the constitution by the teachers concerned of a log-book in which experience, knowledge and skills acquired would be recorded, would help to complete the initial training or to make up for its insufficiencies.

The log-book consists of a file containing cards on which are inscribed key questions concerning the day's experience, leading on to reflection on, and clarification of, the skills acquired. The time spent in completing the log-book represents an important period of personal reflection for the trainee-teacher. It provides a moment for daily personal self-interrogation which enables him to re-focus his learning in the light of the high points of his practical professional life.

For the trainee-teacher, the log-book can also represent an evaluation of his training. It enables him to watch the advancement of the various components of the training course as well as to keep a record of the highlights of his training.

With regard to non-formal education, where the work-place and the place of training are the same, the log-book makes it possible to pinpoint the skills and knowledge gained from daily life and to distinguish generic skills that have cross-disciplinary applications.

These various experiential learning methods develop the different capabilities the teacher needs, such as communication, co-operation with others and the ability to collaborate on a project. They open the trainee-teacher's eyes to the relevance of pedagogical alternatives to chalk and blackboard and to the dangers of excessive concentration on cognitive abilities to the detriment of affective, practical, integrative and synthesizing components of learning. They are methods which they will come to make use of in their own pedagogical practices.

CONCLUSION

IN this brief study, the intention has been to put forward, on the basis of action, research and training sessions conducted in the field of the recognition and accreditation of experiential learning, some conceptual guidelines and practical factors that may foster reflection on the notion of "learning by experience". After having long been neglected by, and to the detriment of, a form of academic rigour which favoured abstraction and formalism, concrete experience is gradually achieving scientific respectability.

At a time of continual change, marked by technological innovations, in which, above all, uncertainty reigns in the job market, the recognition and accreditation of experiential learning enables the individual to master many-faceted skills that he can negotiate, adapt and use in other situations – in training or in work.

The methods and techniques of experiential learning make it possible to make a synthesis of pedagogical innovations now being experiment with, some of which are making sporadic progress about which often little is known. These procedures and techniques have their individual applications, but they require a planned approach and specially trained personnel to implement them.

Finally, since they follow the line of adaptation to social change, the philosophy, principles and methodology of experiential learning often have the effect of upsetting long-standing concepts, arousing scepticism or even heightened conservatism and resistance of all kinds. Yet they give a deeper meaning to the concept of “opening the school to life” (to the world of work, to the community and to life in the city), a concept which thus takes on its full dimensions. This aspiration is not, it is true, a new one, but the experiential learning approach offers the means to achieve it, just as it offers society the opportunity of equipping itself with the means and strategies for lifelong education.

References and Selected Bibliography

- Barkatoolah, A., *Expériences Nord Américaines en Reconnaissance des Acquis*. Special issue of the magazine *Pratique de Formation, Analyses, Formation Permanente*, Université Paris VIII, 1987.
- Dewey, J., *Experience and Education*, London, Collier Macmillan, 1938.
- Kolb, J., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1984.
- Lindeman, E., *The Democratic Man*, in Gessner R. (Ed.) *Selected Writing*, Boston, Beacon Press, 1956.
- Lynch, J., *Lifelong Education and the Preparation of Educational Personnel*, Unesco, Institute of Education, Hamburg, 1977.
- Moisan, M., *La Formation en cours d'emploi des enseignants par la technique de l'alternance. Vers la formation permanente*, Unesco, Paris, 1986.
- Nuttin, J., *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1985.
- Rogers, C.R., *Freedom to Learn in the 80s*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1983.
- Weil, S.W. and McGill, I. (Eds.), *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, The Society of Research into Higher Education and Open University Press, 1989.
- *Extending Basic Learning Opportunities: Challenge and Response*, Digest No. 16, Unesco-UNICEF Co-operative Programme, Paris.
- *The Development and Training of Teachers for Remote Rural Schools in Less Developed Countries*, Notes, Comments No.164, December 1985.
- *La régulation dans les systèmes éducatifs, guide méthodologique*. Etudes et documents d'éducation, No. 33, Unesco.

Notes, Comments... N° 190

Apprendre par l'expérience :
Une nouvelle approche
en matière de formation
et de perfectionnement
des enseignants

par
Amina B.S. Barkatoolah

VERSION BILINGUE



programme de coopération
unesco, unicef-pam
paris, mai 1990

Apprendre par l'expérience :
Une nouvelle approche
en matière de formation
et de perfectionnement
des enseignants

par

Amina B.S. Barkatoolah
Consultante, Évaluation des acquis,
Formation des adultes

Original français

Unité de coopération avec l'UNICEF et le PAM
Paris, mai 1990

Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document
sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Unesco

TABLE DES MATIERES

	<u>Page</u>
I. INTRODUCTION	1
II. QUELQUES ELEMENTS CONCEPTUELS ET PRECISIONS TERMINOLOGIQUES	2
L'image et l'estime de soi	3
La motivation	3
L'expérience acquise	4
Apprendre par l'expérience : Quelques fon- dements théoriques	4
Les notions d' "acquis" et d' "acquis ex- périentiels"	5
III. LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS EXPERIENTIELS COMME MOYEN DE FACILITER L'ACCES A UN PROGRAMME D'ETUDE	5
Quelques principes directeurs de la reconnais- sance et de la validation des acquis	6
Avantages	7
L'évaluation des acquis expérientiels	8
IV. L'UTILISATION DE L'APPROCHE EXPERIENTIELLE DANS LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL DE L'ENSEIGNANT	9
V. QUELQUES METHODES EXPERIENTIELLES	12
CONCLUSION	14
REFERENCES ET REPERES BIBLIOGRAPHIQUES	15

I. INTRODUCTION

Deux programmes de l'Unesco, l'universalisation de l'éducation de base et l'alphabétisation ont souligné la nécessité d'enseignants qualifiés à la fois au niveau des disciplines et à celui des techniques pédagogiques dans le secteur formel et non-formel. En même temps, les enseignants ont un rôle de plus en plus complexe à tenir, tant comme vecteur du savoir et facilitateur que comme agents de changements eu égard à la place qu'ils occupent, surtout dans les pays en développement, dans la vie communautaire. Des études font ressortir que leur formation doit tenir compte des besoins propres à l'individu en tant qu'apprenant: estime de soi, connaissances diverses, et aussi les aider à satisfaire des besoins fondamentaux et promouvoir le développement social et économique de leur environnement.

De nos jours, les mutations technologiques exigent des compétences nouvelles et plus larges pouvant être mobilisées lors des adaptations nécessaires pour évoluer. Ces mêmes transformations technologiques vont occasionner des modifications dans les contenus de programme et des changements dans la méthodologie nécessitant ainsi le recyclage permanent des enseignants.

En outre, dans la poursuite de l'équité en matière d'éducation, les nations, plus particulièrement celles des pays en voie de développement, ont été amenées à comprendre qu'il n'est guère possible de compter seulement sur le système formel pour l'universalisation de l'éducation, un exemple étant l'Inde. En conséquence, le rôle et la nature même de la fonction "enseignant" sont en mutation. Ces nouveaux rôles exigent des caractéristiques et compétences particulières que J. Lynch résume comme étant :

- un éloignement des procédures standardisées pour la transmission du savoir ;
- une plus grande expertise dans l'organisation des situations d'apprentissage ;
- un meilleur centrage sur l'apprenant, son autonomie, sa responsabilisation, etc.

Or, dans quelle mesure, la formation et le perfectionnement des enseignants tiennent-ils compte de ces besoins que ce soit au niveau de l'éducation de base et de l'alphabétisation ou celui de la rénovation des contenus et méthodes pédagogiques ?

Les pays en développement surtout, sont de plus en plus confrontés à une insuffisance d'enseignants qualifiés dans les secteurs formel et non-formel de l'éducation. Au niveau plus général, existe le souci de faire face aux défis de l'an 2000, non seulement par l'amélioration des aptitudes pédagogiques, mais par la promotion des compétences

transversales telles que l'initiative, le dynamisme, le sens de la responsabilité face aux changements ainsi que la capacité d'apprendre à apprendre.

Jusqu'ici et en général, les programmes d'étude destinés à la formation des enseignants se sont élaborés autour de la pédagogie générale, la psychologie des enfants et la législation scolaire et, dans une moindre mesure, autour de la formation des adultes. Ceux ayant pour objet la formation et le perfectionnement des enseignants se sont développés autour de l'acquisition de nouvelles méthodes d'enseignement ou des modifications des contenus.

Les changements en cours et à venir, les besoins des pays en développement exigent que soient reconsidérés la formation et surtout le perfectionnement des enseignants afin de les mettre en phase avec le développement qui se fait dans la formation des adultes en général. Tout en admettant que l'apprentissage, plus particulièrement celui des adultes, est un processus autant psychologique et social que cognitif, les méthodes traditionnelles se sont concentrées sur les aspects cognitifs de l'acte d'apprendre négligeant la dimension humaine et pratique y afférant.

Il est également question aujourd'hui de donner une formation qui rende justice à l'individu en tenant compte de ses spécificités propres, renforce sa motivation, décuple ses connaissances et compétences et améliore ses pratiques pédagogiques tout en minimisant le temps et le coût de cette formation.

Un moyen pour réaliser ce qui vient d'être souligné, c'est l'utilisation de l'expérience comme élément mobilisateur et dynamisant d'un programme pertinent et adapté aux besoins de la personne. Apprendre par l'expérience ou l'apprentissage expérientiel est tout à la fois un ensemble de principes, de stratégies et méthodes pédagogiques qui mettent la personne au centre du processus d'apprentissage.

Ces notes n'ont pas pour objet l'élaboration des procédures, démarches, techniques et outils relatifs à l'apprentissage par l'expérience. Elles sont plutôt destinées à attirer l'attention sur quelques notions de base concernant l'apprentissage expérientiel ainsi que sur un certain nombre de méthodes et techniques qui peuvent être utilisées autant pour écourter un parcours de formation que pour mettre sur pied un programme pertinent et motivant pour l'enseignant-stagiaire (individualisation et personnalisation), promouvoir son développement personnel ou encore l'insérer dans des activités d'ordre pratique avec systématisation de l'expérience.

II. QUELQUES ELEMENTS CONCEPTUELS ET PRECISIONS TERMINOLOGIQUES

Notre propos, dans le présent document, étant "apprendre par l'expérience" et la formation continue des enseignants, il convient de faire un rappel, sans dresser une liste exhaustive, des grandes

traditions concernant l'apprentissage des adultes, en général, et leur influence dans les bases théoriques de l'apprentissage expérientiel.

L'image et l'estime de soi

La personnalité de l'apprenant adulte est très présente dans tout apprentissage et deux des fondements de cette personnalité sont l'image et l'estime de soi. L'image de soi est constituée à la fois de la connaissance de soi et de l'image que les autres nous renvoient de nous-mêmes. L'estime de soi repose principalement sur un ensemble de sentiments que nous entretenons à l'égard de nous-mêmes et ceux que les autres entretiennent à notre égard. Ainsi à l'âge adulte, l'individu possède une "photographie" de lui-même et celle-ci joue un rôle déterminant dans l'apprentissage. Cette image qu'il a de lui-même conditionne tous ses apprentissages. En conséquence, une image positive de soi donne de la confiance en soi et forme de meilleurs apprenants, qui acceptent plus facilement le changement alors que ceux qui ont une image négative d'eux-mêmes se sentent souvent menacés par toute situation nouvelle.

Cette image qu'il se fait de lui-même et qui évolue et se modifie au fil des expériences, imprime une direction à ses actes ; l'adulte sera plus enclin à changer ou apprendre en fonction de ce qu'il veut devenir qu'en fonction d'objectifs fixés par d'autres et en dehors de lui. Selon des études menées dans ce domaine, si l'on veut tenir compte de ce constat, il faut s'attacher à valoriser l'expérience et le rôle social de l'apprenant : on instaure ainsi un climat de confiance dès le début de l'apprentissage.

La motivation

La motivation est considérée comme un dynamisme fondamental du développement humain. C'est, d'après J. Nuttin (Théorie de la motivation) un dynamisme d'auto-développement constitutif de tout sujet humain qui marque l'identité. La motivation est personnelle et se décuple quand des besoins fondamentaux sont satisfaits (besoins physiologiques, besoin de sécurité, besoin d'appartenance). La motivation à apprendre est directement proportionnelle au plaisir qu'on y prend et aux sentiments de compétence qu'on y acquiert.

Pour sécuriser, responsabiliser, libérer l'énergie vers la transformation de l'individu, il faut maintenir un niveau optimal d'aspiration chez lui. La reconnaissance de la compétence de l'adulte peut y contribuer. Une des solutions proposées consiste à aider l'adulte à planifier, organiser et auto-évaluer ses apprentissages.

L'expérience acquise

L'expérience constitue l'influence permanente du passé dans toute action présente. Positive ou négative, elle contribue à former la personnalité du sujet. L'image qu'il a de lui-même est la somme de ses diverses expériences. Mais, si les expériences accumulées forment sa personnalité, elles contribuent également "à structurer sa façon d'approcher la réalité, à conditionner la sélection et l'interprétation des données et déterminer les moyens, les valeurs, les habiletés ou les savoirs qui seront utilisés pour affronter toute situation nouvelle". En conséquence, l'expérience acquise devient une composante essentielle et inévitable de tout apprentissage chez l'adulte.

Selon certaines études, l'adulte souhaite non seulement que son expérience soit reconnue, mais aussi qu'elle soit exploitée. Par conséquent, l'amener à réfléchir sur ses expériences et valoriser celles-ci, c'est le motiver.

Après ces quelques données concernant l'apprentissage de l'adulte en général, penchons-nous sur la notion "apprendre par l'expérience" ou "apprentissage expérientiel".

Apprendre par l'expérience : Quelques fondements théoriques

L'expérience acquise est toujours un élément actif de l'apprentissage. J. Dewey, en affirmant l'unité entre la théorie et la pratique propose une nouvelle philosophie de l'éducation dont les principes reposent sur l'expérience personnelle en tant que catalyseur des potentiels éducatifs.

L'apprentissage est conçu comme un processus de changement dans lequel le savoir résulte de la transformation de l'expérience. Par ailleurs, dans les modèles proposés par K. Lewin ou J. Piaget, l'expérience concrète joue un rôle primordial dans le processus de l'apprentissage. Plus récemment, D. Kolb précise et affine l'apprentissage expérientiel comme étant un cycle comportant quatre temps : l'expérience concrète conduit à l'observation et la réflexion qui, elle-même, débouche sur la formation des concepts abstraits qui sont à leur tour testés dans des situations (expériences) nouvelles.

En effet, on considère aujourd'hui que l'adulte apprend mieux lorsque l'objet de l'apprentissage ou les méthodes utilisées peuvent être liés à ses expériences antérieures et que ces expériences peuvent être réinvesties dans de nouveaux apprentissages. On considère également que les apprentissages réalisés par l'adulte sont plus des apprentissages de transformation (réorganisation de ses idées, de ses valeurs, etc.) que de formation (acquisition de connaissances).

Par ailleurs, l'expérience des adultes justifie l'utilisation d'approches plus pratiques que théoriques. Lindeman (1956) propose une pédagogie de l'action avec valorisation d'expérience comme point d'ancrage de nouvelles connaissances. L'apprentissage devient ainsi, dit-il, partie intégrante de la vie et, finalement, la distinction entre la vie et l'éducation disparaît. "En fait", poursuit-il, "la vie elle-même devient une expérience continue d'apprentissage".

Cet apprentissage va mobiliser la personne dans son intégralité, ainsi que le prédit C. Rogers, dans tout ce qu'elle a de sentiments, d'attitudes, de valeurs aussi bien que d'aspects cognitifs. Rogers propose ainsi une approche holistique, à savoir globale et intégrative, de la notion d'apprentissage. Il souligne l'importance de placer l'individu au centre de son apprentissage.

Les notions d' "acquis" et d' "acquis expérimentiels"

Toute expérience implique un vécu, à savoir une personne dans ce qu'elle a de personnel, d'individuel et de social. Le résultat des expériences qui ont jalonné la vie (le vécu) d'un individu est ce "capital individuel de connaissances et de compétences" dont chacun dispose et qu'il est en mesure de mobiliser dans sa vie personnelle, professionnelle ou son parcours de formation. Ce capital se traduit en **acquis** qui sont les "résultats" des apprentissages réalisés, garantissant la maîtrise des savoirs, des savoir-faire, ou d'attitudes et de comportements.

Parler des acquis d'un individu, c'est se référer à des savoirs en tant que connaissances générales, scientifiques, techniques, des savoirs en tant que capacités, des savoir-faire liés à des expériences, des savoir-être, des comportements, des attitudes acquises dans la vie quotidienne, professionnelle, sociale ou culturelle. Le vocable "acquis" renvoie ainsi à une réalité dynamique.

Le terme "acquis expérimentiels" recouvre les apprentissages réalisés à travers les diverses expériences de travail et de vie. Il désigne ce que l'on apprend par expérimentation. Un apprentissage est expérimentiel lorsqu'il comprend un contact direct, une expérience concrète avec l'objet étudié. Il peut avoir lieu dans le cadre formel de formation et dans la vie quotidienne (les multiples formes de la vie associative, la vie communautaire, le bénévolat ainsi que les expériences de travail).

III. LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DES ACQUIS EXPERIENTIELS COMME MOYEN DE FACILITER L'ACCES A UN PROGRAMME D'ETUDE

Une des dimensions de l'acquis expérimentiel, c'est sa reconnaissance et sa validation. La problématique de la reconnaissance et de la

validation des acquis est d'actualité dans certains pays développés, notamment les Etats-Unis, la France et la Grande Bretagne. Or, elle pourrait concerner surtout les pays en développement où existent des multiples formes d'apprentissage informel dû à l'interaction avec l'environnement qui produit des compétences, des connaissances et des comportements qui mériteraient d'être reconnus sinon validés.

Au niveau de la formation et du perfectionnement des enseignants, la reconnaissance et validation des acquis expérimentiels offrent des avantages indéniables. Dans le contexte actuel où le manque d'enseignants qualifiés pose un problème sérieux à l'universalisation de l'éducation de base et où un personnel local sous-qualifié doit assurer les fonctions et les tâches des enseignants à la suite d'une session de formation intensive, reconnaître et valider les acquis expérimentiels de ces personnes permettraient à des nations confrontées à des problèmes financiers de fournir une formation en cours d'emploi et un recyclage des enseignants de durée réduite et à peu de frais.

Au niveau plus pratique, la reconnaissance des acquis expérimentiels s'inscrit dans une dynamique qui fait que l'école n'est plus l'instance monopoliste de transmission des savoirs et savoir-faire et que les lieux d'apprentissage se sont diversifiés pour inclure le monde du travail, le contexte social et culturel.

Les conventions régionales sur la reconnaissance des études au niveau de l'enseignement supérieur vont dans le sens de ce qui vient d'être dit. En effet, que ce soit pour l'Amérique Latine et la région des Caraïbes, pour les Etats arabes et les Etats de la région Europe, ou encore ceux de l'Afrique, les conventions régionales sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur (adoptées à Arusha le 5 décembre 1981), préconisent toutes "qu'il devient indispensable aujourd'hui d'adopter la notion de reconnaissance des étapes de formation accomplies en tenant compte, non seulement des diplômes et grades obtenus, mais également des études poursuivies et des connaissances ainsi que des expériences acquises".

En outre, le texte précise, en ce qui concerne l'Afrique : "Aux fins de la présente Convention, on entend par 'étape de formation' une somme d'études théoriques et pratiques ou d'expériences et de réalisations personnelles conduisant au point de maturité et de compétences nécessaires pour, en ce qui concerne la poursuite des études, aborder et parcourir l'étape suivante et, en ce qui concerne l'exercice d'une profession, assurer les responsabilités et remplir les fonctions assignées à l'étape dont il s'agit."

Quelques principes directeurs de la reconnaissance et de la validation des acquis

Il convient à ce stade de faire un rappel de quelques principes fondamentaux tels qu'ils sont en cours dans certains pays (Etats-Unis, Québec, France, Grande-Bretagne) :

- On peut faire des apprentissages valables et significatifs en dehors du système scolaire aussi bien que dans le système scolaire. Ce qui importe, ce ne sont pas les lieux, les circonstances ou méthodes de formation, mais ce qui a été effectivement appris.
- Dans une perspective d'éducation permanente, personne ne devrait apprendre à nouveau ce qu'il sait déjà. C'est un gaspillage de ressources pour une institution ou un Etat, une perte de temps et un facteur de démotivation pour l'individu.
- Les apprentissages doivent comporter une dimension théorique et pratique pour être généralisables et transférables.
- Dans le cadre d'une reconnaissance scolaire, les apprentissages extra-scolaires (expérientiels) sont toujours évalués en référence aux objectifs de formation.
- Il est possible de faire une évaluation rigoureuse et valide de ces apprentissages.

Soulignons que, dans la mesure où l'école est partie intégrante de la vie communautaire dans les pays en développement et que le rôle de l'enseignant s'étend à celui d'un agent de développement, l'expérience de vie communautaire de ces enseignants doit fournir un éventail large de compétences, dont une grande partie serait de nature transversale, c'est-à-dire transférables dans des situations diverses.

Avantages

Dans le cadre de la formation continue des enseignants, la reconnaissance et validation des acquis offrent des avantages multiples. En amont d'une formation, s'agit-il de certifier par le biais d'une évaluation rigoureuse les compétences déjà maîtrisées par un enseignant ou encore de les reconnaître de manière moins formelle afin de lui accorder exemption à une partie du programme?

La reconnaissance et la validation des acquis expérientiels contribuent à :

- une solution rapide d'accès à une forme de certification ; ce qui est avantageux dans des contextes où, en raison du manque à la fois de ressources humaines et financières, les institutions ne peuvent se priver du service des enseignants pour une large période, et que le parcours de formation est nécessairement long, nécessitant leur présence assidue ;
- la construction d'un programme d'étude à partir des aptitudes et connaissances déjà maîtrisées, évitant de faire réapprendre à la personne ce qu'elle sait déjà ;

- la conception d'un programme adapté qui répondrait aux besoins spécifiques de l'enseignant-stagiaire. Son parcours de formation serait personnalisé et individualisé. L'évaluation des acquis sert de diagnostic ;
- un renforcement de la motivation pour la personne ;
- une accélération du processus de qualification de l'enseignant au moyen d'une validation des acquis de l'expérience antérieure (dégager du temps pour d'autres apprentissages) ;
- une incitation des enseignants à l'auto-évaluation et l'auto-développement, deux qualités qu'ils auront à inculquer aux élèves a posteriori.

L'évaluation des acquis expérimentiels

Le présent document n'ayant pas pour objet l'évaluation des acquis expérimentiels, il ne s'agit donc pas de fournir un éventail détaillé des procédures qui existent pour réaliser cette évaluation. Il convient néanmoins de préciser qu'évaluer des acquis expérimentiels consiste à porter une appréciation sur la nature et l'étendue de l'apprentissage réalisé. C'est une évaluation à interprétation critériée où les acquis (compétences, capacités, aptitudes, comportements, etc.) sont comparés à des seuils ou des critères de performances pré-déterminés. Les référentiels utilisés sont les objectifs pédagogiques du programme d'étude.

L'évaluation peut revêtir différentes formes selon la nature de l'expérience, ses différentes composantes et le type d'apprentissage qui en découle. Pour résumer, est-il question d'évaluer les aptitudes à rédiger d'un enseignant ? On lui demande de produire à fin d'examen, des textes, articles, etc. qu'il a été amené à écrire. Ou encore, si l'objet de l'évaluation repose sur ses capacités à communiquer ou à gérer un groupe d'apprenants, on le mettra en situation ou on l'observera lors des simulations et des jeux de rôles. Des tests standardisés ou examens sont aussi couramment employés. Cependant la démarche la plus originale pour évaluer les apprentissages accumulés de manière non conventionnelle, c'est le portfolio. Il s'agit d'un document qui recense les expériences diverses et significatives qu'une personne a réalisées tout au long de sa vie, en extrait les acquis, les inventorie, les catégorise et évalue leur pertinence, leur étendue par rapport à des référentiels de formation.

C'est un processus délicat, long, rigoureux et qui nécessite l'intervention des spécialistes en la matière. Dans certains pays (USA, Québec, Grande Bretagne), des institutions qui adhèrent à cette démarche offrent des ateliers pour la préparation et l'élaboration du portfolio.

Dans le cas de formation en cours d'emploi ou de perfectionnement des enseignants, le portfolio peut être utilisé à la fois dans un but de positionnement, d'accès (exemption, certification des acquis) à un programme de formation. Il peut également être un instrument de gestion des acquis tout au long d'une carrière car la personne, après avoir réalisé son portfolio en amont de la formation, est en mesure de capitaliser ses expériences au fur et à mesure de leur déroulement. C'est une pédagogie de l'expérience.

Au cours de l'élaboration du portfolio, ils auront appris à identifier et évaluer les capacités, les connaissances d'ordre scientifique ou technique, les attitudes, les savoir-faire nécessaires à leur discipline, l'utilisation des ressources d'apprentissage et l'interdisciplinarité.

IV. L'UTILISATION DE L'APPROCHE EXPERIENTIELLE DANS LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL DE L'ENSEIGNANT

Des rapports et études concernant les enseignants, surtout ceux des pays en développement, ont mis en évidence le besoin qu'éprouvent ces derniers de reconnaissance personnelle et d'estime de soi. Ces rapports font également état du niveau élevé de "turn over" chez les enseignants des régions rurales. Parmi les causes identifiées, on note l'inadéquation de la préparation à leur fonction en plus d'un manque de reconnaissance de leurs spécificités, valeurs et intérêts ("Notes, Comments..." No. 164, décembre 1985).

En effet, on s'est surtout préoccupé de leur faire acquérir des habiletés didactiques et compétences diverses pour assumer avec efficacité leur fonction, au détriment de l'enseignant en tant que personne, de ses ressources internes, du potentiel qu'il engrange et qu'il peut mobiliser dans son travail.

En même temps qu'on lui dit, que ce soit au niveau de l'éducation formelle, et surtout dans le secteur informel que, pour être pertinent, tout apprentissage doit répondre aux besoins et aspirations des apprenants adultes, donc être relié à leurs expériences de vie, on fait peu de cas de son vécu d'enseignant, lors d'un perfectionnement ou même d'une formation initiale.

La nécessité pour tout apprentissage de puiser dans les ressources internes de la personne a été, par ailleurs, soulignée (Digest No. 16). Nous soutenons que la pertinence d'un programme d'étude ne se rapporte pas seulement à ce qui est fonctionnel et socio-économique, mais concerne également la personne qui apprend.

On parle de plus en plus d'implication de l'individu dans sa formation, de l'individualisation.

Le concept d'individualisation ne renvoie pas seulement à un parcours de formation ou à des stratégies d'apprentissage. Il comprend également cette volonté de donner à la personne les moyens de son autonomie et, en même temps, la responsabiliser quant à son apprentissage. L'élaboration de cursus cohérents prend en compte le vécu, les compétences acquises, l'environnement social affectif et familial de la personne.

Souvent les adultes, et plus encore les enseignants, suite à une période d'activité professionnelle, éprouvent de la réticence pour reprendre une formation continue (ils se trouvent en effet dans cette position, inconfortable, de ceux qu'ils ont l'habitude d'évaluer). Il est donc important de donner confiance à la personne, en l'amenant à voir les possibilités réelles dont elle dispose et qu'elle peut mettre à profit. On l'encouragerait à se prendre en charge, à compter sur ses capacités, à se récréer en permanence. L'amener à découvrir le réservoir de compétences qu'elle a accumulé dans ses expériences de vie et de travail, lui donnerait cette assurance.

A titre d'exemple, nous présentons une expérience où l'approche expérientielle est utilisée à la fois comme catalyseur et moyen d'instaurer la confiance en soi, en amont d'une formation continue des enseignants.

Une institution importante de gestion d'établissements privés d'enseignement a mis sur pied un atelier destiné aux enseignants qui vont recevoir pendant une année ou plus une formation continue au management. Ils sont susceptibles d'être promus dans un avenir proche à des postes de responsable d'établissement. Le module intitulé "bilan diagnostic" sert de passage obligé à leur formation.

L'objet principal est que chaque participant soit capable de se situer comme "manager" de sa propre vie afin de pouvoir "manager" son équipe. Le "bilan diagnostic" est un processus d'auto-évaluation accompagnée, pendant lequel les enseignants-stagiaires, avec l'aide des spécialistes, sont amenés à trouver une cohérence entre leur vie personnelle et professionnelle. Au cours de la démarche, les participants ont pu :

- définir leur projet ;
- faire l'inventaire de leurs acquis expérientiels accumulés lors de leurs itinéraires personnels, leur trajectoire professionnelle et leur formation ;
- situer des aptitudes personnelles, leurs intérêts, valeurs et attitudes ;
- s'auto-évaluer ;
- prendre conscience des ressources internes dont ils disposent et qu'ils peuvent mobiliser dans des projets de vie et professionnels.

Il s'est donc agi d'évacuer les peurs face à un cursus de formation et d'entamer un déblocage rapide du groupe qui va travailler ensemble. Déjà à la suite de quinze jours de "bilan diagnostic" en amont de la formation qui les attend, les enseignants-stagiaires se disent prêts à assumer, orienter, organiser, communiquer. Ce sont là des capacités qui sont les prémices des compétences managériales.

Après avoir fait ces exercices qui consistent à revoir les expériences passées afin de comprendre le présent et se projeter dans l'avenir, les stagiaires se disent être mieux "armés" pour suivre leur formation et avoir plus confiance en eux. Dans une optique plus pédagogique, la démarche leur a permis de pratiquer l'écrit, de collecter des données, de les analyser, de synthétiser l'information et d'autres capacités nécessaires à l'apprentissage.

L'avantage institutionnel est double. Le "bilan diagnostic" a permis à l'institution de cerner les besoins réels en formation des participants ; de plus, cette stratégie sert à renouveler la mission de l'institution dans son ensemble : elle génère un nouvel esprit chez les formateurs qui seront des chefs d'établissements. Ils seront des innovateurs et eu égard à la position qu'ils vont occuper, l'effet multiplicateur est assuré.

Un document de l'Unesco ("La régulation dans les systèmes éducatifs", Guide méthodologique No. 33) définissant d'une manière succincte les tâches d'un enseignant, souligne qu'il lui faut, entre autres :

- motiver l'élève ;
- susciter des initiatives ;
- contribuer au développement de sa personnalité :
 - . faciliter des prises de conscience de sa part,
 - . l'aider dans le choix de ses valeurs,
 - . lui donner des responsabilités,
 - . l'amener à l'autonomie intellectuelle,
 - . faciliter son développement affectif.

Nous soutenons que l'enseignant sera à même de réaliser ce qui vient d'être décrit, s'il a lui-même cerné la somme de ses compétences et son potentiel. L'approche expérientielle instaure et aide à promouvoir un sentiment d'estime de soi, de réalisation de soi, d'efficacité qui fait que la personne est mieux armée pour effectuer sa mission, s'adapter au changement, prendre des risques et participer activement au développement de son environnement. Un rôle que beaucoup de nations voudraient voir assumer aux personnels de l'éducation, c'est celui d'animateur dans la communauté et d'agent de changement.

V. QUELQUES METHODES EXPERIENTIELLES

Les actions de formation en cours de service pour les enseignants impliquent la mise à jour de leurs connaissances, l'ajustement des méthodes pédagogiques et parfois l'adaptation de l'école au milieu socio-économique. Certaines d'entre elles sont également centrées sur des objectifs en termes de comportement liés à certaines capacités telles que savoir observer, savoir faire preuve d'autonomie et d'initiative, savoir questionner des sources d'information, être capable de travailler en équipe.

Pour atteindre ces différents objectifs, certaines actions de formation ont emprunté des procédures unifiées combinant l'observation de la réalité, le travail de groupe et les approfondissements dans le domaine des contenus.

Que ce soit la pédagogie de l'action, les jeux de rôle, la pédagogie du projet, la pédagogie par problème ou, encore, la technique de l'alternance, ce sont toutes des composantes connues de la formation des adultes où la méthodologie de la formation expérientielle est employée. Ces méthodes sont particulièrement adaptées dans la formation en cours d'emploi et le perfectionnement des enseignants.

L'expérience directe précède toute forme de conceptualisation. Elle est organisée et structurée en vue d'une capitalisation consciente et planifiée des éléments d'apprentissage.

La pédagogie par problème est centrée autour d'une problématique pédagogique, son exploration, l'étude des solutions diverses et finalement le choix d'une solution adéquate. Le travail s'effectue à travers un mode opératoire qui requiert l'implication directe de l'apprenant, son contrôle du processus d'apprentissage et donc sa responsabilisation. Il lui est attribué une grande flexibilité.

La pédagogie de l'action (action learning) a comme postulat que l'on apprend mieux (et l'on donne le meilleur de soi-même) quand on est confronté à des problèmes réels. Ceux qui sont impliqués dans cette méthodologie arrivent finalement à comprendre la nature de leurs problèmes, comment ils perçoivent ceux-ci et réagissent face à ces problèmes. Chaque enseignant-stagiaire fait partie d'un sous-groupe. Plusieurs sous-groupes sont réunis en un ensemble qui constitue une "communauté d'apprentissage". Chaque participant est aux prises avec un problème pédagogique ou autre au niveau de son institution. Lors d'une rencontre hebdomadaire, il revient en groupe et fait part, ainsi que les autres membres du groupe, de ses expériences. Chacun bénéficie de l'aide des autres pour trouver des solutions et agit, à son tour, comme catalyseur pour les autres membres du groupe. Il arrive à percevoir de manière réaliste ses forces, ses faiblesses, la dynamique interne de son institution, les résistances et les systèmes de pouvoir qui s'y trouvent.

La pédagogie de l'action est particulièrement adaptée aux groupements scolaires ("cluster training") qui impliqueraient une vingtaine d'institutions dans une région et amènerait les enseignants à échanger

entre eux, à s'impliquer dans des activités pédagogiques particulières susceptibles de renforcer certaines aptitudes et connaissances. L'apprentissage dépend, dans une grande mesure, du vécu personnel et relationnel du groupe. La réflexion théorique n'a de place que dans la mesure où elle se réfère à une pratique.

La technique de l'alternance, utilisée dans le perfectionnement des enseignants, se réclame également de la méthodologie de l'apprentissage expérientiel. Le programme de formation s'élabore en phases successives assurant une interaction constante entre l'expérience vécue, l'élaboration et la conceptualisation. L'expérience vécue peut prendre la forme de l'observation de classes, d'activités éducatives, d'éléments d'environnement entre autres et de la production de matériels didactiques. L'élaboration prend la forme d'un travail en petits groupes (10 à 15 participants). Le groupe travaille sur les éléments en provenance de l'expérience vécue, approfondit la réflexion, formule des avis. Dans un troisième temps a lieu une conceptualisation théorique avec recherche documentaire, conférence, travaux pratiques dirigés, etc.

Que ce soit au niveau de la pédagogie du projet, de la pédagogie de l'alternance, la pédagogie de l'action ou même du développement personnel, un des moyens de systématiser l'expérience afin de capitaliser le stock de connaissances, habiletés, aptitudes est le **carnet et cahier de bord**. Souvent dans les pays où les ressources financières sont rares, les enseignants ne reçoivent qu'une formation initiale, courte et intensive, et ne sont amenés à acquérir les aptitudes pédagogiques appropriées que pendant la pratique professionnelle. Le suivi de ces enseignants par un tuteur ou "mentor" pendant un certain temps avec la constitution par eux d'un cahier de bord où seront consignés expériences et acquis, etc. pourrait compléter, sinon pallier l'insuffisance de la formation initiale.

Le cahier de bord est un classeur comprenant des fiches avec des questions clés concernant les moments vécus de la journée, amenant réflexion et précision quant aux compétences acquises. Il constitue un moment privilégié que chaque enseignant en formation a avec lui-même. C'est un dialogue quotidien qu'il entreprend afin d'effectuer un recentrage sur ses acquis à partir des temps forts vécus dans la vie professionnelle.

Pour l'enseignant-stagiaire, ce cahier peut également tenir lieu d'une évaluation formative. Il permet de voir une cohérence dans le déroulement des différentes composantes, ainsi que de garder des traces des moments forts de sa formation.

Au niveau de l'éducation informelle, dans la mesure où le lieu de travail et le lieu de formation se confondent, le cahier de bord permet de cerner les aptitudes et connaissances qui découlent du vécu quotidien et d'en extraire les compétences de base transversales.

Ces différentes méthodes expérientielles développent différentes capacités nécessaires à l'enseignant, à savoir la communication, la coopération avec d'autres, la collaboration autour d'un projet. Elles

donnent à voir aux enseignants en formation la pertinence d'autres possibilités pédagogiques que la craie et le tableau noir, ainsi que le centrage excessif sur les capacités cognitives au détriment des composantes affectives, intégratives, pratiques et synthétiques de l'apprentissage. Ce sont des méthodes qu'ils seront amenés à réinvestir dans leurs propres pratiques pédagogiques.

CONCLUSION

Au cours de cette brève étude, nous avons voulu, à partir de notre expérience en recherche-action et formation en matière de reconnaissance et validation des acquis expérientiels, apporter quelques précisions conceptuelles et des éléments pratiques susceptibles de nourrir la réflexion sur la notion "apprendre par l'expérience". Après avoir été longtemps négligée au détriment d'une rigueur académique qui privilégie l'abstraction et la formalisation, l'expérience concrète acquiert graduellement une respectabilité scientifique.

Dans une conjoncture en mutation perpétuelle avec des transformations technologiques et surtout une situation où le marché de l'emploi est régi par la précarité, la reconnaissance et, éventuellement, la validation des acquis expérientiels permettent à l'individu la maîtrise des compétences multiformes qu'il peut réinvestir, suite à une négociation, dans des situations nouvelles : formation ou emploi.

Les méthodologies et techniques de l'apprentissage expérientiel permettent de faire la synthèse des innovations pédagogiques expérimentées en ce moment dont certaines connaissent des progrès ponctuels souvent peu connus. Si ces démarches et techniques ont leur application individuelle, elles nécessitent une approche planifiée et un personnel spécialement qualifié pour les utiliser.

Finalement, allant dans le sens de l'adaptation aux changements et aux transformations sociales, la philosophie, les principes et méthodologies de l'apprentissage expérientiel ont souvent pour effet de bousculer des conceptions anciennes, provoquant scepticisme, voire conservatisme accru et résistances diverses. Or, ils donnent un sens profond au concept "**Ouvrir l'école à la vie**" (au monde du travail, à la vie communautaire, à la vie dans la Cité), concept qui prend ainsi toute sa dimension. Certes, c'est une aspiration qui n'est pas nouvelle, mais l'approche expérientielle accorde des moyens de la réaliser tout comme elle donne la possibilité à la société de se doter des moyens et stratégies pour la formation permanente.

REFERENCES ET REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

Barkatoolah, A., "Expériences Nord américaines en reconnaissance des acquis", Numéro spécial de la revue "Pratique de formation, Analyses", Formation permanente, Université Paris VIII, 1987.

Dewey J., "Experience and Education", Londres, Collier Macmillan, 1938.

Kolb D., "Experiential Learning", Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1984.

Lindeman E., "The Democratic Man", in Gessner R. (Ed.) "Selected Writing", Boston: Beacon Press, 1956.

Lynch J., "Lifelong Education and the Preparation of Educational Personnel", Unesco, Institute of Education, Hamburg, 1977.

Moisan M., "La formation en cours d'emploi des enseignants par la technique de l'alternance, Vers la formation permanente", Unesco, Paris, 1986.

Nuttin, J., "Théorie de la motivation humaine", PUF, 1985.

Rogers C.R., "Freedom to Learn in the 80's", Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1983.

Weil S.W. et McGill I., (Edit.), "Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice", The Society of Research into Higher Education and Open University Press, 1989.

"Extending Basic Learning Opportunities: Challenge and Response", Digest 16, Unesco/UNICEF Co-operative Programme, Paris, 1986.

"The Development and Training of Teachers for Remote Rural Schools in Less Developed Countries", 'Notes, Comments...' No. 164, Unesco/UNICEF Co-operative Programme, Paris, December 1985.

"La régulation dans les systèmes éducatifs, Guide méthodologique", Etudes et documents d'éducation, No. 33, Unesco.